

Fuhrer, Urs

Was macht gute Erziehung aus und wie können Eltern gute Erzieher werden?

ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 25 (2005) 3, S. 231-247



Quellenangabe/ Reference:

Fuhrer, Urs: Was macht gute Erziehung aus und wie können Eltern gute Erzieher werden? - In: ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 25 (2005) 3, S. 231-247 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-56726 - DOI: 10.25656/01:5672

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-56726>

<https://doi.org/10.25656/01:5672>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, auführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation Journal for Sociology of Education and Socialization

25. Jahrgang / Heft 3/2005

Schwerpunkt/Main Topic

Elternbildung

Parents' Education

Matthias Grundmann, Klaus Hurrelmann

Einleitung in den Themenschwerpunkt

Introduction to the Main Topic 227

Urs Fuhrer

Was macht gute Erziehung aus und wie können Eltern gute Erzieher werden?

What is Good Parenting and How Can Parents Become Good Parents? 231

Sigrid Tschöpe-Scheffler

Unterstützungsangebote zur Stärkung der elterlichen Erziehungsverantwortung oder: Starke Eltern haben starke Kinder

Different Ways of Supporting the Educational Competence of Parents 248

Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer

Wer profitiert von Elternbildung?

Who Benefits from Parental Training? 263

Beiträge

Markus Rieger-Ladich

Weder Determinismus, noch Fatalismus: Pierre Bourdieus Habitustheorie im Licht neuerer Arbeiten

Neither Determinism nor Fatalism. Pierre Bourdieu's Theory of Habitus in the Light of Recent Research 281

Georg Stöckli

Beliebtheit jenseits der Geschlechtergrenze. Ein Vergleich zwischen ausschließlich gleichgeschlechtlich beliebten und gleich- und andersgeschlechtlich beliebten zehnjährigen Kindern

Popularity across the Gender Line. A Comparison between Children Popular with Same-Sex Peers only and Children Popular with Same- and Cross-Sex Peers 297

Rezension/Book Reviews

Sammelbesprechungen

P. Büchner bespricht Titel zum Thema: „Sei froh, dass Du überlebt hast!“ 315

Einzelbesprechungen

T. Franzkowiak über U. Schiefele et al. „Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz“ 320

L. Rose über E.-U. Küster: „Fremdheit und Anerkennung“ 323

Aus der Profession/Inside the Profession

Workshop Forschungsmethoden

S. Maschke & K. Schittenhelm über „Integratives *qualitatives* Forschungshandeln“ 325

Veranstaltungskalender

u. a. European Conference on Educational Research (ECER) in Dublin 336

Vorschau/Forthcoming Issue 336

Berichtigung

Liebe LeserInnen,

in Heft 2/2005 haben sich in dem nachgedruckten Beitrag von *Caspi u. a.: Role of Genotype in the Cycle of Violence in Maltreated Children* auf S. 133 zwei Fehler eingeschlichen.

Der Vorname des Autors Poulton ist falsch geschrieben. Richtig muss es wie im Inhaltsverzeichnis natürlich heißen: „Richie Poulton“.

Außerdem hat dieser Beitrag einen Untertitel erhalten, von dem niemand weiß, wie er dort hingekommen ist. Bitte streichen Sie ihn ersatzlos in Ihrem Exemplar.

Wir bitten um Verständnis.

Ihr

Juventa Verlag

Urs Fuhrer

Was macht gute Erziehung aus und wie können Eltern gute Erzieher werden?

What is Good Parenting and How Can Parents Become Good Parents?

Während der letzten 25 Jahre ergab sich eine bemerkenswerte Konsistenz erziehungspsychologischer Forschungsbefunde, als autoritatives Erziehungsverhalten, das sich durch konsequente und flexible Kontrolle, emotionale Wärme und Förderung von Autonomie auszeichnet, bei Kindern und Jugendlichen die günstigsten Entwicklungseffekte zeigte. Autoritativ erzogene Kinder zeigten das höchste Maß an kognitiven, sozialen Kompetenzen und das geringste Problemverhalten. Aufbauend auf der erziehungspsychologischen Forschung werden evaluierte Präventionsprogramme und -konzepte zur Verbesserung der Eltern-Kind-Beziehung und -Interaktion vorgestellt.

Schlüsselwörter: elterliche Erziehung, Erziehungsstil, Eltern-Kind-Beziehung, Erziehungsprogramme

During the past 25 years, research based on Baumrind's conceptualization of parenting style has produced a remarkably consistent picture of the type of parenting conducive to successful development of children and adolescents. Authoritative parenting – a constellation of parent attributes that includes parental warmth, firm behavioral control, but also appropriate promotion of autonomy, and clear, bidirectional communication – has been shown to help children and adolescents develop an instrumental competence characterized by responsible independence, cooperation with adults and peers, psycho-social maturity, and academic success. Drawing on parenting research, the article reviews parenting prevention programs that work for children and the family.

Keywords: parenting, parenting style, parent-child-relationship, parent-training programs

1. Steigender Beratungsbedarf im Erziehungsbereich

Dass die Unsicherheit im Umgang mit den eigenen Kindern unter Eltern enorm zugenommen hat, zeigt sich nicht bloß an dem überwältigenden Interesse, das „Super Nannys“ und „Super Mamas“ in den Medien geweckt haben. Die Bundeskonferenz für Erziehungsberatung (www.bke.de) verzeichnet seit Jahren einen massiven Anstieg an Konsultationen, indem sich im Jahr 2004 mit rund 268.000 Beratungen doppelt so viele Eltern an die Kinder- und Jugendhilfe wandten als noch 1991. Ebenso wird das vom Bundesfamilienministerium unterstützte „Elterntelefon“ (www.elternforfamily.de) immer häufiger genutzt. Vor vier Jahren waren es noch 3000, 2003 bereits 10.000 Beratungsgespräche. Erziehung scheint Eltern heutzutage besonders zu fordern, und sie scheinen sich, im Spagat zwischen überholten Modellen autoritärer Erziehung und „Laissez-faire“-Erziehung, unsicher zu sein, wie sie die Entwicklung ihrer Kinder för-

dern können. Mit diesem Beitrag soll der erziehungspsychologische Erkenntnisstand sowie evaluierte Präventionsprogramme und -konzepte zur Förderung von Eltern-Kind-Beziehung und -Interaktion dargelegt werden.

2. Elterliche Erziehung und Eltern-Kind-Beziehungen

In der Pädagogischen Psychologie ist eine lange Tradition in der Beschäftigung mit erzieherischem Handeln erkennbar (vgl. Fuhrer, 2005). Die Erziehungsstilforschung begann in den USA, und zwar zunächst nicht an Eltern, sondern an Jugendleitern (Lewin, Lippitt & White, 1939). In der Folge interessierte sie sich für die Erziehung in Familien und untersuchte typologische Konzepte elterlichen Erziehungsverhaltens sowie deren Effekte auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen.

2.1 Drei Erziehungsdimensionen: elterliche Wärme, Verhaltenskontrolle und psychologische Kontrolle

Innerhalb der faktorenanalytischen Erziehungsstilforschung ist die Unterscheidung von Baumrind (1966) hinsichtlich autoritärer, permissiver und autoritativer Erziehungsmuster und die Erweiterung ihres Ansatzes um ein viertes, von Maccoby und Martin (1983) als vernachlässigend bezeichnetes elterliches Verhaltensmuster, hervorzuheben. Diese Erziehungstypologie ergibt sich aus der Verknüpfung der Ausprägungen zweier Erziehungsdimensionen: Kontrolle und emotionale Unterstützung. Im Laufe der Jahre haben sich für alle vier Erziehungsmuster empirisch gesicherte Zusammenhänge mit Entwicklungseffekten bei Kindern und Jugendlichen ergeben (vgl. Baumrind, 1991; Steinberg, Darling & Fletcher, 1995). Zumindest für den westlichen Kulturkreis hat sich in dem Sinne eine bemerkenswerte Konsistenz der Forschungsbefunde ergeben, als das *autoritative Erziehungsmuster*, das sich durch konsequente und flexible Kontrolle sowie emotionale Wärme auszeichnet, am besten abschneidet. Autoritativ erzogene Kinder verfügen im Vergleich zu Kindern, deren Eltern andere Erziehungsmuster ausüben, über das höchste Maß an kognitiven und sozialen Kompetenzen und zeichnen sich durch das geringste Problemverhalten aus. Wenn diese Kinder ins Jugendalter kommen, zeigen sie ein hohes Selbstwertgefühl und vielfältige soziale Fertigkeiten, besitzen eine hohe moralische und prosoziale Haltung und zeigen die besten Schulleistungen.

Diese Erziehungsstile erwiesen sich zwar als heuristisch anregend, lösten jedoch auch kritische Diskussionen aus. So bemängeln etwa Krohne und Hock (1998) den großen Erklärungsabstand zwischen Theorien, Hypothesen und Interpretationen empirischer Befunde sowie die unidirektional angenommene Determinationsrichtung zwischen Erziehungsverhalten und Merkmalsentwicklung beim Erzogenen. Als Reaktion auf diese Kritiken wurden zum einen die Erziehungsdimensionen als ein multidimensionales Konstrukt ausdifferenziert (vgl. Tab. 1), zum anderen wurden die Erziehungsvariablen in ein systemisch-kontextualistisches Erziehungsmodell integriert (vgl. Abb. 1).

Zunächst wurde die elterliche Kontrolle differenziert, wobei sich statt einer Zweieine Drei-Faktor-Lösung ergab (vgl. Barber, 1996): Das sind *Verhaltenskontrolle* und *psychologische Kontrolle* (als ausgeübte oder fehlende psychologische Kontrolle) sowie *elterliche Wärme*. Darüber hinaus hat sich die neuere psychologische Erziehungsforschung der Aufklärung der Mechanismen

Tabelle 1: Die Multidimensionalität elterlichen Erziehungsverhaltens

Dimensionen elterlicher Erziehung		
Elterliche Wärme Emotionale Unterstützung, Akzeptanz, Feinfühligkeit, Reziprozität		
Verhaltenskontrolle Verhaltensregulation durch konsistente und konsequente Disziplinierung und Grenzen setzen	Informierendes Monitoring Elterliches Wissen darum, wo und mit wem sich ihre Kinder treffen und was sie dort mit ihnen tun	Überwachendes Monitoring Eltern überwachen die inner- und außerhäuslichen Aktivitäten ihrer Kinder
Psychologische Kontrolle	Ausübung psychologischer Kontrolle Regulation kindlichen Verhaltens durch Strafandrohung, Liebesentzug, Auslösung von Schuldgefühlen oder durch andere autoritäre Disziplinierungspraktiken	Abwesenheit psychologischer Kontrolle Förderung kindlicher Eigenständigkeit, Kindern ein Optimum an eigenen Entscheidungen ermöglichen; Kindern Möglichkeiten anbieten, um eigene Erfahrungen zu sammeln

gewidmet, die durch diese Dimensionen auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen wirken (vgl. Patterson & Fisher, 2002). Dabei wurden die drei Dimensionen als voneinander unabhängige Prädiktoren kindlicher und jugendlicher Outcome-Variablen analysiert, und man ist zu folgenden Erkenntnissen gekommen: Werden alle drei Erziehungsdimensionen gleichzeitig untersucht, dann zeigt sich erstens, dass elterliche Wärme den erklärungskräftigsten Prädiktor darstellt (Gray & Steinberg, 1999). Zweitens beeinflussen diese Dimensionen die Outcome-Variablen je unterschiedlich (Galambos, Barker & Almeida, 2003). Vergleicht man Verhaltenskontrolle mit psychologischer Kontrolle oder elterlicher Wärme, dann hängt Verhaltenskontrolle mit externalisierendem Problemverhalten (z.B. Drogenkonsum) negativ zusammen. Demgegenüber besteht ein positiver Zusammenhang zwischen psychologischer Kontrolle und internalisiertem Problemverhalten (z.B. Depressivität). Psychologische Kontrolle wiederum steht in positivem Zusammenhang zu externalisierendem Problemverhalten. Hohe elterliche Wärme, hohe Verhaltenskontrolle und geringe psychologische Kontrolle hängen auch bedeutsam mit hoher Schulleistungsfähigkeit zusammen (Gray & Steinberg, 1999), wohingegen geringe elterliche Wärme und hohe psychologische Kontrolle z.B. mit Depressivität verknüpft sind (Garber, Robinson & Valentiner, 1997). Darüber hinaus zeigte sich, dass Verhaltenskontrolle der einzig bedeutsame Prädiktor ist, um Veränderungen in externalisierenden Problemverhaltensweisen vorherzusagen. Damit bestätigt sich, dass ein elterliches Erziehungsverhalten, das Kindern konsequent und beständig klare Grenzen setzt, ein Schlüsselfaktor ist, um sie vor der Ausübung z.B. normverletzender Verhaltensweisen zu bewahren. Schließ-

lich zeigte sich, dass Kinder, deren Eltern eine hohe psychologische Kontrolle ausübten, ein hohes Maß an externalisierenden Problemverhaltensweisen berichteten, wobei der Zusammenhang nur bedeutsam ist, wenn gleichzeitig die Verhaltenskontrolle hoch ist (Pettit, Laird, Dodge, Bates & Criss, 2001). Das ist eine ausgesprochen interessante Interaktion, weil zwischen Verhaltenskontrolle und psychologischer Kontrolle meist eine inverse Beziehung angenommen wird (Barber, 1996). Die Interaktion wird so interpretiert, dass Eltern, wenn das kindliche Problemverhalten zunimmt, sich gezwungen sehen, mit allen verfügbaren Kontrollmöglichkeiten erzieherisch zu reagieren. Pettit, Laird, Dodge, Bates und Criss (2001) bezeichnen dieses Erziehungsverhalten als „Overmanagement“. Allerdings erweist sich ein derart überkontrollierendes Elternverhalten für die kindliche und jugendliche Entwicklung als dysfunktional (Galambos, Barker & Almeida, 2003). Noch liegen zur Analyse solcher Zusammenhänge erst wenige Längsschnittstudien vor, die über mehr als zwei Messzeitpunkte sowie über mehrere Jahre angelegt sind, um differenzielle Entwicklungsverläufe in den Outcome-Variablen über einen längeren Zeitraum abzubilden.

Schließlich wird jüngst auch wieder intensiver die durch Eltern unterstützte Autonomie, sofern sie über die Abwesenheit psychologischer Kontrolle erfasst wird, in ihrer Wirkung untersucht (vgl. Grolnick & Farkas, 2002; Herman, Dornbusch, Herron & Herring, 1997). In Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (2000), wonach das Streben nach aktiver Auseinandersetzung mit der Umwelt an die Befriedigung des Bedürfnisses nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Einbindung gebunden ist, zeigt sich, dass das Gewähren und Fördern von Autonomie mit intrinsischer Lernmotivation assoziiert ist, während Verhaltenskontrolle eher extrinsische Lernmotivation fördert und die Lernfreude negativ beeinflusst (Wild & Hofer, 2002). Noch unklar ist, ob eine vom Aspekt des Vertrauens entkleidete Form der Verhaltenskontrolle nicht oder nur insofern bedeutsam ist, als sie zwar die Verhaltensanpassung, aber keine Internalisierung elterlicher Normen fördert. Es wird der zukünftigen Forschung vorbehalten sein, solche Zusammenhänge empirisch zu klären.

2.2 Verhaltenskontrolle als elterliches Monitoring

Es waren Steinberg und Mitarbeiter (z.B. Steinberg, Darling & Fletcher, 1995), die das Konzept der Verhaltenskontrolle um eine weitere Facette ergänzten, die sie als Monitoring bezeichneten (vgl. Tab. 1). Wenn man Stattin und Kerr (Stattin & Kerr, 2000; Kerr & Stattin, 2000) folgt, kann zum einen unter Monitoring das Ausmaß verstanden werden, mit dem Eltern über Aktivitäten und Aufenthaltsorte ihrer Kinder wissen; zum anderen kann Monitoring aufgefasst werden als jene elterliche Verhaltensweisen, die dazu dienen, Kinder zu überwachen. Es zeigte sich, dass nur *informierendes Monitoring* positiv auf die kindliche Entwicklung wirkt, wohingegen *überwachendes* – und kindliche Autonomie beschränkendes – *Monitoring* einer positiven Entwicklung, besonders kindlicher Selbstregulationsfähigkeit, abträglich ist (z.B. Laird, Pettit, Bates & Dodge, 2003). Dabei lassen sich die positiven Effekte elterlicher Verhaltenskontrolle nur belegen, wenn gleichzeitig die kindliche Überzeugung, von den Eltern überwacht zu werden, als Variable ausparialisiert wird (Kerr & Stattin, 2000).

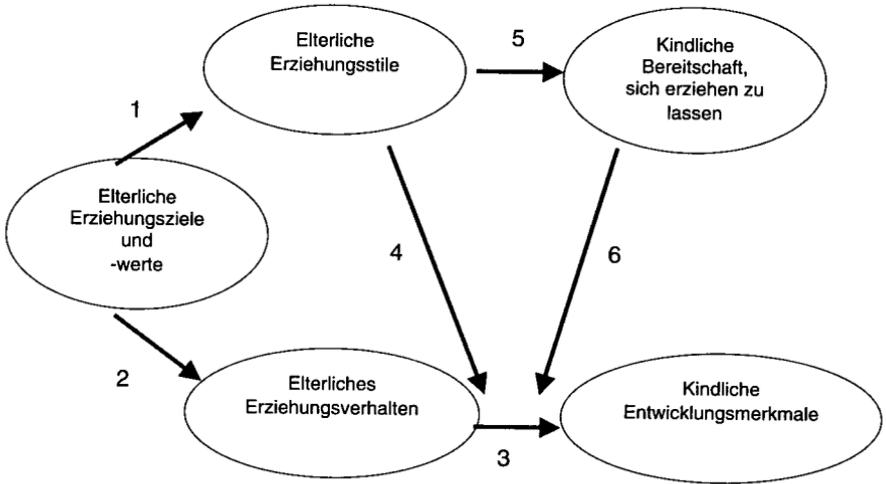
Soll *informierendes Monitoring* seine positiven Effekte entfalten können, müssen sich Eltern genau beobachten, um Kinder nicht zu entmutigen, offen zu sein und ehrlich zu berichten. Erfolgreiches Monitoring will also gelernt sein. Dabei können Eltern ihr Wissen über mindestens drei Möglichkeiten erhalten (Stattin & Kerr, 2000): Sie können die Kinder um Information bitten. Dann können sie Aktivitäten der Kinder derart kontrollieren, dass sie die Erlaubnis der Eltern benötigen, bevor sie sich außer Haus begeben und die Eltern genau festlegen, welche Aktivitäten an welchen Orten erlaubt sind und mit wem sie diese ausführen dürfen. Diese Unterscheidung zwischen *Erbitten* und *Kontrollieren* impliziert die Differenzierung zwischen Informationssuche und Grenzen setzen. Schließlich können Kinder von sich aus spontan über ihre außerhäuslichen Aktivitäten berichten. Werden diese drei Varianten der Kommunikation z.B. als Prädiktoren jugendlichen Problemverhaltens untersucht, erweist sich spontanes Berichten als der stärkste Prädiktor, indem umso weniger Problemverhaltensweisen mitgeteilt werden, je mehr Jugendliche ihren Eltern spontan über ihre außerhäuslichen Aktivitäten berichten. Elterliche Verhaltenskontrolle steht in einem negativen Zusammenhang dazu, wogegen das Erbiten von Information in einem positiven Zusammenhang zum Problemverhalten steht. Allerdings lassen die Ergebnisse offen, inwieweit die Effekte mit den drei Erziehungsdimensionen konfundiert sind (vgl. Steinberg, Darling & Fletcher, 1995).

Auf der Grundlage solcher Erkenntnisse haben es Fletcher, Steinberg und Williams-Wheeler (2004) jüngst unternommen, die Erziehungsvariablen in dem Sinne zu differenzieren, als dass sie zum einen elterliches Monitoring und elterliches Wissen, zum anderen elterliche Wärme und Verhaltenskontrolle gleichzeitig in ihrem Einfluss auf externalisierendes Problemverhalten Jugendlicher untersuchten. Der wichtigste Befund ist der, dass elterliches Wissen die Effekte elterlicher Wärme, elterlichen Monitorings und Verhaltenskontrolle auf jugendliche Delinquenz mediiert. Direkte Effekte von Monitoring und Verhaltenskontrolle ergaben sich nur auf den Konsum von Alkohol und Zigaretten. Schließlich wird dieses Verhalten zum zweiten Messzeitpunkt auch noch direkt durch elterliches Monitoring vorhergesagt. Leider haben die Autoren nur Verhaltenskontrolle, nicht aber psychologische Kontrolle bzw. psychologische Autonomie untersucht. Diese Differenzierung wäre insofern wichtig, als sich die beiden Kontrollvariablen bekanntlich je unterschiedlich auf Outcome-Variablen auswirken.

2.3 Der Erziehungsstil als Moderator

Erziehungsmodellen ist es nicht immer gelungen, zwischen elterlichem Erziehungsstil, -zielen und -verhalten operational zu unterscheiden. Die Konfundierung dieser Variablen ist deshalb problematisch, weil so der Einfluss des Erziehungsstils auf die kindliche Entwicklung nicht befriedigend zu erklären ist. Um besser zu verstehen, warum ein Erziehungsstil so wirkt, wie er wirkt, haben Darling und Steinberg (1993) ein Modell entwickelt, worin Erziehungsziele, -praktiken und -stile in ihrem Zusammenwirken betrachtet werden (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Systemisch-kontextualistisches Modell des elterlichen Erziehungsverhaltens (nach Darling & Steinberg, 1993, S. 493)



Wenn man sich die Modellannahmen betrachtet, ist zu erkennen, dass Erziehungsstil und Erziehungsverhalten teils durch Erziehungsziele, teils durch elterliche Werte beeinflusst werden (Pfeile 1 und 2). Dabei wird angenommen, dass die beiden Elternvariablen über unterschiedliche Pfade auf die kindliche Entwicklung wirken. Weiterhin wird vermutet, dass elterliche Erziehungspraktiken direkt auf die kindliche Entwicklung wirken (Pfeil 3). Dem Erziehungsstil wird bloß eine indirekte Wirkung auf die kindliche Entwicklung zugemessen, weshalb er den Status einer *Moderatorvariable* hat. Dabei kann der Moderator auf zweierlei Weise wirksam werden: Zum einen kann durch den Erziehungsstil die Eltern-Kind-Interaktion verändert werden, was sich in einem veränderten Erziehungsverhalten manifestiert (Pfeil 4). Zum anderen können kindliche Persönlichkeitsmerkmale (z.B. die Bereitschaft, sich durch Eltern erziehen zu lassen) beeinflusst werden (Pfeil 5). Diese wiederum moderieren den Zusammenhang zwischen Erziehungsverhalten und kindlicher Entwicklung (Pfeil 6).

Empirisch wurde nachgewiesen, dass z.B. die Schulleistung Jugendlicher durch die Involviertheit der Eltern in schulische Angelegenheiten positiv beeinflusst wird (z.B. Stevenson & Baker, 1987). Elterliches Engagement für schulische Belange ihrer Kinder ist bei autoritativ erziehenden Eltern größer als bei nicht autoritativen Eltern (Steinberg, Darling & Fletcher, 1995). Derart variiert der Zusammenhang zwischen elterlicher Schulinvolviertheit und Schulleistungsfähigkeit der Kinder in Abhängigkeit vom Ausmaß autoritativer Erziehung (Pfeil 4). Autoritative Eltern unterstützen und motivieren ihr Kind stärker bei der Bewältigung schulischer Anforderungen, sie diskutieren mit den Kindern über Schulaufgaben und -leistungsanforderungen, weshalb diese gute Schulleistungen zeigen. Außerdem dürfte ein autoritativer Erziehungsstil auch deshalb positiv wirken, weil er die Offenheit des Kindes für elterliche Erziehungsbemühungen erhöht. Diese Kinder fühlen sich durch ihre Eltern besonders motiviert, sich z.B. in Schule, Sport oder Musik anzustrengen, weil sie wissen, dass die Eltern auf entsprechende Leistungen besonders stolz sind (Pfeil 5). Demgegenüber dürf-

ten autoritäre Eltern z.B. die Widerständigkeit ihrer Kinder gegenüber elterlichen Anordnungen erhöhen, weshalb sich die positiven Einflüsse elterlichen Engagements für schulische Belange ihrer Kinder reduzieren.

Ungeachtet der Fülle an konsistenten Forschungsbefunden blieben einige wichtige Fragen unbeantwortet. Neben der Frage nach der kulturübergreifenden Gültigkeit der positiven Effekte des autoritativen Erziehungsstils (vgl. Fuhrer & Mayer, 2005) ist es die Frage danach, ob autoritative Erziehung für alle Kinder und Kinder jeglichen Alters günstige Entwicklungseffekte hat, weil immer eine Wechselwirkung zwischen Erziehungseinflüssen und Entwicklungsvoraussetzungen des Kindes als Hypothese in Betracht zu ziehen ist (vgl. Avenoli, Sessa & Steinberg, 1999). Von dieser Passung zwischen elterlicher Erziehung sowie kindlichen Bedürfnissen und Entwicklungsvoraussetzungen, und in der Folge von der elterlichen Austarierung von konsequentem, flexiblem Grenzen setzen und Autonomie fördern, was in vielfachen reziproken Interaktionen zwischen Eltern und Kind immer wieder neu auszuhandeln ist (vgl. Gerris & Grundmann, 2002), dürfte letztendlich der erzieherische Erfolg der Eltern abhängen.

3. Entwicklung durch Optimierung und Prävention im Erziehungsbereich

Sowohl die Qualität der elterlichen Paarbeziehung als auch die Erziehungskompetenzen der Eltern bilden zentrale Risiko- oder Schutzfaktoren kindlicher Entwicklung. Aus Platzgründen kann ich mich nur mit der Förderung elterlicher Erziehungskompetenzen beschäftigen (vgl. Schneewind, 2005 für eine Übersicht über Paarbeziehungstrainings). Dabei gilt für Interventionen im Kindes- und Jugendalter, dass sie möglichst früh einsetzen sollen, da eine Behandlung chronifizierter Störungen in der klinischen Praxis schwierig ist (vgl. Döpfner & Lehmkuhl, 2002). Leider suchen Eltern, besonders Eltern aus Risikofamilien, nur selten professionelle Hilfe auf, selbst dann nicht, wenn das Kind klinisch bedeutsame Symptome zeigt. Das verdeutlicht die Notwendigkeit präventiver Ansätze bei psychischen Auffälligkeiten besonders im Kindesalter (vgl. Heinrichs, Saßmann, Hahlweg & Perrez, 2002).

3.1 Entwicklungsförderliche Intervention im Erziehungsbereich

Neben familientherapeutischen Ansätzen, die sich auf Störungsformen kindlichen Verhaltens und Erlebens beziehen (vgl. Ammermann & Hersen, 1997), existieren behaviorale Präventionsprogramme (vgl. Briesmeister & Schaefer, 1998; Perrez, 1994), die auf psychologischen Grundlagentheorien basieren (vgl. Cowan, Powell & Cowan, 1998) sowie eine Reihe von Konzepten zur Elternbildung (vgl. Tschöpe-Scheffler, 2005). Bevor auf einzelne Programme eingegangen wird, will ich die Evaluations- bzw. Beurteilungskriterien darstellen, denen evidenzbasierte Programme zu genügen haben.

3.1.1 Evaluationskriterien

Bei der Prüfung der Wirkungen und Folgen einer Intervention werden unterschiedliche Grade von „evidence-based treatments“ unterschieden. So geht die American Psychological Association davon aus (vgl. Biglan, Mrazek, Carnine & Flay, 2003 oder Hahlweg, 1995), dass die Wirksamkeit jeweils nur in Bezug auf spezifische Probleme nachzuweisen ist. Dabei gelten für eine erste Grup-

pe die Kriterien, dass mindestens zwei fundierte Gruppenstudien von unterschiedlichen Forschergruppen den Wirksamkeitsnachweis zu erbringen haben, und zwar mit einem experimentellen Versuchsplan sowie mit manualisierten Treatments. Dieser Nachweis impliziert homogene, randomisierte Gruppen und Treatmentintegrität.

In der Fachliteratur, wie sie kürzlich auch von Beelmann (2003) zusammenfassend dargelegt worden war, finden sich zur *Wirksamkeit behavioraler Elterntrainingsprogramme* einige bedeutsame Metaanalysen (z.B. Barlow, 1999; Durlak & Wells, 1997; Kazdin, 1997). So integrierten Sekretich und Dumas (1996) in ihrer Metaanalyse 26 kontrollierte Wirksamkeitsstudien zum Elterntraining mit dissozial auffälligen Kindern. Sie ermittelten Effektstärken von $d=.86$ für kindbezogene, von $d=.44$ für elternbezogene Erfolgskriterien. Barlow (1999) berichtet in seiner Metaanalyse mit 18 randomisierten Kontrollgruppenstudien verschiedener Programme mit Eltern von Kindern im Alter von drei bis zehn Jahren Effektstärken von $d=.30$ bis 1.8 für Elternratings und $d=.20$ bis $.90$ für unabhängige Beobachtungen kindlichen Problemverhaltens. Darüber hinaus zeigt die metaanalytische Studie von Layzer, Goodson, Bernstein und Price (2001) auf der Basis von 665 kontrollierten Studien aus 260 Familienunterstützungsprogrammen, dass sich die Effektgrößen im Durchschnitt verdoppelten, wenn

- die kindbezogenen Interventionen früh beginnen,
- die Kinderprogramme eine Komponente zur Selbstentwicklung der Eltern enthalten,
- die Eltern Unterstützung von anderen Eltern bekommen,
- die Durchführung der Programme in Elterngruppen erfolgen und
- die Programme von professionellem Personal geleitet werden.

Ungeachtet dieser günstigen Resultate stellt sich jedoch die Befundlage zu behavioralen Elterntrainings nicht nur positiv dar (vgl. die Diskussion bei Beelmann, 2003). So fanden Durlak und Wells (1997) nur wenige Studien mit vergleichsweise geringen Effekten, wenn die Elterntrainings präventiv eingesetzt wurden. Gerade wegen der hohen Prävalenz dissozialen Verhaltens im Kindesalter und dem Risiko einer Problemverschärfung im Entwicklungsverlauf wird der Anwendung der Programme als Präventionsmaßnahme im Vor- und Grundschulalter eine eminente Bedeutung beigemessen (z.B. Tremblay & Craig, 1995). Andere Studien weisen auf Probleme in der Anwendung von Elterntrainings hin, weil unter anderem die Abbrecherquoten, insbesondere bei Eltern aus sozial schwierigen Verhältnissen, hoch ist (Prinz & Miller, 1994). Schließlich wäre hilfreich, längsschnittliche Entwicklungsverläufe zu verfolgen, um mehr über die differenzielle Wirksamkeit von Erziehungstrainings für Eltern, Mütter wie Väter, zu erfahren. Legt man – ähnlich den Empfehlungen der APA – strenge Beurteilungskriterien an, so bleiben letztendlich nur wenige wirksame Programme übrig (vgl. Heinrichs, Saßmann, Hahlweg & Perrez, 2002), wobei selbst bei diesen nicht gesichert ist, dass die Validität der Ergebnisse auf andere Zielgruppen z.B. in anderen Kulturen übertragbar sind (vgl. Cowan, Powell & Cowan, 1998).

3.2 Interventionen zur Verbesserung der Eltern-Kind-Beziehung und -Interaktion

Im Folgenden beschränke ich mich auf die Darstellung von Programmen, die theoretisch fundiert sind, die Kriterien der empirisch nachgewiesenen Effek-

tivität erfüllen und sich besonders für den deutschsprachigen Raum bewährt haben.

3.2.1 „Triple P“ – Ein Programm zur positiven Erziehung

Das „Positive Parenting Program“ wurde von Sanders (1999) entwickelt. Theoretisch basiert es auf der klinisch-psychologischen Forschung, auf der sozialen Lerntheorie zur Eltern-Kind-Interaktion, auf der sozial-kognitiven Lerntheorie und auf Prinzipien operanten Lernens sowie entwicklungspsychopathologischen Befunden zu Risiko- und Schutzfaktoren kindlicher Verhaltensprobleme. In Deutschland arbeitet Kurt Hahlweg in Zusammenarbeit mit der Christoph-Dornier-Stiftung für Klinische Psychologie an der Einführung von Triple P (Hahlweg, Kuschel, Miller, Lübcke, Köppe & Sanders, 2001 sowie: www.triplep.de). Allgemeines Ziel von Triple P ist es, Eltern Strategien zu vermitteln, wie sie (1) zu ihrem Kind eine positive Beziehung aufbauen, (2) ihr Kind in seiner Entwicklung fördern und (3) effektiv mit kindlichem Problemverhalten umgehen lernen. Dazu werden Eltern-Kind-Beziehung und elterliches Erziehungsverhalten gefördert, Kompetenzgefühl und Bewältigungsstrategien der Eltern erhöht sowie emotionalen und Verhaltensproblemen von Kindern vorgebeugt (vgl. Markie-Dadds, Sanders & Turner, 2002). Neben einer Broschüre und „Kleinen Helfern“ (mit Verhaltenstipps zum Umgang mit schwierigen Situationen und Problemen der jeweiligen Alterstufe) existiert eine Videoserie, die Eltern praktische Lösungen alltäglicher Erziehungs- und Entwicklungsprobleme zeigt. Wirksamkeitsstudien deuten darauf hin, dass es sich bei Triple P um einen effektiven Mehrebenenansatz zur Förderung elterlicher Erziehungskompetenzen handelt (vgl. Sanders, 1999). Mittlerweile liegen auch erste Ergebnisse zur Wirksamkeit von Triple P in Deutschland vor (Hahlweg, 2003). Die Effektivität wurde zum einen für die Gesamtstichprobe von 280 Familien (universelle Stichprobe) berechnet, zum anderen wurde eine Substichprobe aus der Gesamtstichprobe gebildet, die nur die verhaltensauffälligsten Kinder enthielt (indizierte Stichprobe). Bei der Berechnung von Inter-Gruppen-Effektstärken zeigten sich in der universellen Stichprobe die größten Effekte beim Erziehungsverhalten ($d=.30$), gefolgt vom Problemverhalten des Kindes ($d=.15$); die durchschnittliche Effektstärke lag bei $d=.14$. Im Gegensatz dazu fanden sich in der indizierten Stichprobe Effekte in allen Bereichen (kindliches Problemverhalten $d=.46$, Erziehungsverhalten $d=.39$, Partnerschaft $d=.39$, psychische Belastung der Eltern $d=.25$); die Gesamteffektstärke lag bei $d=.38$. Somit zeigen die Ergebnisse zum Triple P-Elterntraining eine mit anderen Programmen vergleichbare universelle Wirksamkeit. Zudem zeigten sich bei Risikofamilien noch stärkere Effekte, was nochmals verdeutlicht, wie wichtig die Identifizierung solcher Familien für Elterntrainings ist.

3.2.2 „Starke Eltern – Starke Kinder“

Dieser Elternkurs des Deutschen Kinderschutzbundes hat zum Ziel, die elterliche Erziehungsfähigkeit zu stärken, indem Werte und Erziehungsvorstellungen in der Familie bewusst werden sowie Kommunikationsformen in der Familie erkannt und Kommunikationsregeln entsprechend umgesetzt werden (siehe unter: www.starkeeltern-starkekinder.de). Inhaltlich werden Eltern Theorieinhalte und praktische Übungen vermittelt (vgl. Honkanen-Schoberth, 2002). Dazu werden Grundprinzipien einer wachstumsförderlichen Interaktion

in Erziehung und Familie vermittelt. Theoretisch leitet sich das Programm aus humanistischen, systemischen, kommunikations- und verhaltenspsychologischen Grundprinzipien ab. Für jedes Erziehungsalter gibt es zwischen 1 und 18 Jahren Informationen und Anregungen (z.B. zum Umgang mit Streit zwischen Geschwistern). Tschöpe-Scheffler und Niermann (2002) haben eine umfassende Evaluation mit Versuchs- (N=201) und Kontrollgruppe (N=114) sowie mit Eltern und Kindern als Datenquellen durchgeführt. Die Ergebnisse sind positiv und weitere Evaluationen sollen folgen.

3.2.3 „Was Eltern wissen sollten“

Dieses präventive Elternprogramm von Perrez, Minsal und Wimmer (1992) hat das Ziel, Eltern, Erzieherinnen und Erziehern (einschließlich Lehrerinnen und Lehrern) erziehungspsychologisches Grundwissen und erzieherische Grundfertigkeiten zur Stärkung ihrer Erziehungskompetenz zu vermitteln, damit sie Kinder in ihrer Entwicklung hin zu Autonomie und Selbstverantwortung unterstützen können. Inhaltlich beginnt das Programm mit einer Reflexion fundamentaler Erziehungsziele und eigener (naiver) Erziehungspsychologie, die Eltern durch ihre eigene Erfahrung bereits mit sich bringen. Darauf aufbauend werden die sozialen Lernprinzipien des operanten Lernens sowie des Modell-Lernens vertieft. Der dritte Baustein umfasst die Vermittlung der Bedeutung der kognitiven Faktoren der Ursachenzuschreibung und der „sich selbst erfüllenden Prophezeiungen“. Des Weiteren befassen sich die KursteilnehmerInnen mit grundlegenden Erziehungseinstellungen wie der Wertschätzung des Kindes und der Einstellung, Kinder nicht diktatorisch, sondern sozialintegrativ in ihrer Entwicklung zu begleiten. Weitere Module sind z.B. dem partnerschaftlichen Konfliktlösen oder der Familienentwicklung gewidmet. Die Evaluation umfasst die Wirkungen mehrerer Module, die teils einzeln untersucht wurden (vgl. Perrez, Büchel, Ischi, Patry, Thommen & Kormann, 1985). Neben der Primärprävention eignet sich das Programm auch in der Sekundärprävention in der Erziehungsberatung und der schulpsychologischen Intervention.

3.3 Interventionsprogramme auf neueren Medien

Mit der wachsenden Verbreitung neuer Medien besteht die Möglichkeit, evaluierte Präventionsprogramme über das Internet oder als CD-Rom interessierten Eltern zugänglich zu machen. Sie erreichen Zielgruppen, die mit „face-to-face“-Programmen nicht erreicht werden können. Außerdem können sie als didaktische Mittel zur Unterstützung von „face-to-face“-Programmen verwendet werden (vgl. die jüngste Übersicht bei Hänggi & Perrez, 2005).

3.3.1 „Parenting Wisely“

Für Eltern existiert das Programm „Parenting Wisely“, das mit Hilfe interaktiver CD-ROMs typische Erziehungsprobleme in Videosequenzen vorstellt (vgl. Gordon, 2000). Es beinhaltet ein Elterntaining, das die Eltern für das Kindmanagement trainiert und Beziehungskompetenzen fördert. Als allgemeine Ziele des Programms werden die Reduzierung von Verhaltensproblemen beim Kind, von Delinquenz und Substanzmissbrauch bei Jugendlichen sowie die Verbesserung von Wissen und Kompetenzen bei den Eltern genannt. Schließlich soll

es die Beziehung zwischen Jugendlichen und Eltern stärken. Über die Jahre entstanden verschiedene Programmvarianten, denen inhaltlich gemeinsam ist, dass bestimmte Situationen, die typisch für das entsprechende Alter und den Kontext sind, per Videoclip vorgestellt werden. Daraufhin werden Lösungsmöglichkeiten angeboten, erläutert und kritisiert, und die Eltern werden an das effektivste Verhalten herangeführt. Für alle Versionen existieren CD-ROMs, Videokassetten, Arbeitsbücher und Broschüren für Eltern sowie Informationsblätter und Materialien für Fachpersonal (siehe unter: www.familywork-sinc.com). Das Programm wurde mehrmals vom Autor und von unabhängigen Forschern aus unterschiedlichen Ländern evaluiert. In Europa wurden mit „Étre parents aujourd’hui“ in Frankreich, in der Schweiz und in Belgien Evaluationen von Teilaspekten des Programms vorgenommen.

3.3.2 „Freiheit in Grenzen“

Jüngst hat Schneewind (2003) eine CD-ROM für den Heimgebrauch entwickelt, welche eine deutsche Version von „Parenting Wisely“ ist (siehe unter: www.freiheit-in-grenzen.org). Das Programm hat das allgemeine Ziel, Eltern mit Kindern zwischen 6 und 12 Jahren die drei folgenden Kompetenzen zu vermitteln:

Elterliche Wertschätzung. Sie äußert sich darin, dass Eltern

- Einmaligkeit und Besonderheit ihrer Kinder anerkennen und sie respektvoll behandeln;
- ihre Kinder unterstützen und ihnen helfen, wann immer sie das brauchen;
- sich freuen, mit ihren Kindern zusammen zu sein und gemeinsame Aktivitäten genießen.

Fordern und Grenzen setzen bedeutet, dass Eltern

- ihren Kindern etwas zutrauen und Forderungen stellen, die ihre Entwicklung voranbringen;
- Konflikte mit ihren Kindern nicht scheuen, aber konstruktiv austragen;
- gegenüber den Kindern eigene Meinungen haben und diese überzeugend vertreten;
- klare, dem Entwicklungsstand der Kinder angemessene Grenzen setzen und auf deren Einhaltung bestehen.

Gewährung von Eigenständigkeit bedeutet für die Eltern

- dass sie ihre Kinder mit ihren Bedürfnissen und Ansichten ernst nehmen;
- dass sie prinzipiell gesprächs- und kompromissbereit sind;
- dass sie ihren Kindern ein Optimum an eigenen Entscheidungen ermöglichen und dadurch ihre Entscheidungsfähigkeit und Selbstverantwortlichkeit stärken;
- dass sie ihren Kindern Möglichkeiten eröffnen, um eigene Erfahrungen zu sammeln.

Die Eltern können sich anhand einer interaktiv aufgebauten CD-ROM via Videoclips fünf verschiedene typische Erziehungssituationen ansehen. Daraufhin werden ihnen drei mögliche Handlungsalternativen angeboten, und die sich daraus ergebenden Verhaltensfolgen werden kommentiert. Eine Evaluation des Programms ist in Vorbereitung. Da es sich in seinem Aufbau an „Parenting Wisely“ orientiert, ist zu vermuten, dass es sich als effektiv erweisen wird.

3.3.3 „Online Elterntaining“

Das online Elterntaining zur Bewältigung von Familienstress, das von Hänggi an der Universität Fribourg entwickelt wurde, ist ein sechswöchiges Programm für Eltern mit Kindern im Alter von 1 bis 18 Jahren. Das Programm ist verfügbar unter: www.elterntaining.ch. Ziel des Programms ist es, den Eltern über das Internet Wissen über den Umgang mit individuellem Stress und Stress in der Familie zu vermitteln. Durch interaktive Übungen werden die TeilnehmerInnen gezielt angeleitet, das Wissen während des Trainings und im Alltag anzuwenden. Inhaltlich werden Ursachen von Stress und der kompetente Umgang mit Stress gezeigt. Vermittelt werden unter anderem Techniken der Entspannung, empathische Kommunikation und Problemlösestrategien in der Familie, die erlauben, Konflikte konstruktiv zu lösen. Theoretisch basiert das Programm auf sozialen Lerntheorien und kognitiv-verhaltenstherapeutischen Techniken. Die kurzfristigen Effekte, wie z.B. in Bezug auf den Umgang mit Stress oder individuelles wie auch familiäres Wohlbefinden, gehen alle in die erwünschte Richtung und sind für Interventionen dieser Art als sehr gut zu bewerten.

3.4 Systemisch orientierte Prävention im Erziehungsbereich

Die Prävention im Bereich der Familie und Erziehung hat in den letzten Jahren vermehrtes Interesse gefunden, insbesondere im Bereich psychischer Auffälligkeiten (vgl. Heinrichs, Saßmann, Hahlweg & Perrez, 2002). Dabei erhebt sich die Frage, wie Optimierung und Prävention im Erziehungsbereich organisiert werden können, wenn Familie und Erziehung in der Risikogesellschaft heutzutage öfter und früher an ihre Grenzen der Selbstregulationskapazität stoßen und derart ihre Stabilität und ihren Erhalt gefährden? Wie können mit professionellen präventiven Hilfsangeboten die schwächsten und am meisten in Mitleidenschaft gezogenen (Risiko-)Familien und deren Kinder erreicht werden? Angesichts der Vielzahl verunsicherter und überforderter Familien wäre zu überlegen, ob zur Stärkung von Eltern- bzw. Familien-Kompetenzen (im Sinne von L'Abate, 1990) nicht völlig neue Wege zu beschreiten sind. Mindestens zwei Ansätze scheinen mir bedenkenswert, da sie an familiensystemischen Theoriemodellen ansetzen (vgl. Schneewind, 2005) und deshalb weit über den Einsatz von punktuellen und episodischen behavioralen Präventionsprogrammen hinausgehen.

3.4.1 Familienkonferenz

Eine erste, sich auf das intrafamiliäre System beschränkende Präventionsmaßnahme findet sich in dem international weit verbreiteten Elterntainingsprogramm von Thomas Gordon (1994 und www.gordonmodell.com). Das Programm basiert auf den Prinzipien der humanistischen Psychologie und konzentriert sich auf die Förderung von Sprecher- und Zuhörerfertigkeiten und konstruktive Formen der Konfliktregulierung innerhalb einer „Familienkonferenz“ (vgl. zur Struktur des Gordon-Elterntrainings Schneewind & Graf, 1999). Über Wirksamkeitsstudien informiert am umfassendsten die Metaanalyse zu den Effekten der „Familienkonferenz“ von Cedar und Levant (1990), bei der von 60 Studien aufgrund methodischer Mängel lediglich 26 verwendet werden konnten. Die durchschnittliche Effektgröße beläuft sich auf $d = .33$, was eine zwar bedeutsame, aber

nach konventionellen Kriterien einer eher niedrigen Effektivität entspricht. Dennoch bestätigen die Ergebnisse, dass sich als Folge einer Teilnahme am Familienkonferenz-Programm sowohl Eltern hinsichtlich ihres Erziehungswissens, ihrer Einstellungen und Verhaltensweisen als auch Kinder hinsichtlich ihres Selbstwertgefühls durchschnittlich signifikant verändern. Darüber hinaus legen metanalytische Befunde nahe, dass eine Verhaltensänderung der Kinder erst mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung eintritt.

3.4.2 *Gemeindeorientierte lokale Präventionsnetzwerke*

Noch viel weiter gehend, und unter Einbezug extrafamiliärer sozialer Systeme, wäre zweitens die Schaffung *lokaler Präventionszentren*, wie sie eine schweizerische Expertenkommission vorschlägt (vgl. Perez, 2004), worin die Entwicklung präventiver Strukturen vorgeschlagen wird, die ein wirkungsvolles und bedarfsgerechtes Angebot vor Ort und lokal verwurzelt anbieten. Lokale Präventionszentren sollen neben ihrer sozialen und gesellschaftlichen Integration unter anderem die Arbeit mit Eltern und Kindern getrennt möglich machen, wissenschaftlich bewährte Prävention anbieten, angemessen mit psychosozialen Institutionen (Schule, Jugendamt etc.) vernetzt sein, kindliche und jugendliche Freizeitaktivitäten begleiten sowie Wert auf physische und psychische Gesundheit der Betroffenen legen. Unterstützt durch Institutionen der Gesundheits- und Familienpolitik auf Bundes- und/oder Länderebene könnten solche Einrichtungen präventive Angebote entwickeln und realisieren.

Selbstverständlich sind diese Präventionsmaßnahmen nicht unabhängig voneinander zu sehen. Vielmehr könnten sich diese Angebote in einem *Präventionsnetzwerk* integrieren, worin in Kooperation mit anderen professionellen Sozialinstitutionen wie der Familien- und Erziehungsberatung, aber ebenso mit Institutionen im Gesundheitsbereich (z.B. Arztpraxen, Gesundheitszentren, Sportvereinen), an eine integrative und systemische Netzwerkarbeit zu denken ist, mit deren Hilfe besonders Eltern aus Risikofamilien in einer ganzheitlichen Weise präventiv unterstützt und gestärkt werden könnten. Integriert ins Präventionsnetzwerk könnte man sich zusätzlich sowohl vorschulische Erziehungs- und Betreuungseinrichtungen als auch die Schule denken. Damit würden Präventionsnetzwerke den Charakter von lokalen sozialen Netzwerken bzw. Stützsysteimen bekommen und – im Sinne von Bronfenbrenner und Morris (2000) – Mesosysteme darstellen.

Vor allem in der Gemeinde- und Gesundheitspsychologie hat das Thema der sozialen Stützsysteime in den letzten Jahren große Beachtung gefunden (vgl. Röhrle, 2003). Im Besonderen die gemeindeorientierte Gesundheitsförderung könnte hierbei als Vorbild für *gemeindeorientierte Präventionsnetzwerke* im Erziehungsbereich dienen. Um dieses Konzept für den erzieherischen Bereich umzusetzen, bedarf es der Kooperation zwischen den für Familie, Schule und Gesundheit zuständigen Bereichen von Politik, Wissenschaft und Ausbildung und darüber hinaus mit den zahlreichen Institutionen pädagogischer Praxis. Jenseits von gegenwärtigen Reformbemühungen, die sich regelmäßig in isolierter Weise entweder auf die Familie, auf den Bildungs- oder auf den Gesundheitsbereich konzentrieren, sollten in verstärktem Maße Formen der integrativen Kooperation politisch vorbereitet, wissenschaftlich begleitet und im Erfolgsfall implementiert werden. Angesichts der ansteigenden Verhaltens-

auffälligkeiten, psychosomatischen Erkrankungen und Gesundheitsbeschwerden bei Kindern erscheint die Notwendigkeit integrativ angelegter Kooperationen in der präventiven Arbeit dringlich.

4. Schlussbemerkungen

Trotz aller Fortschritte in der Prävention und Optimierung der Eltern-Kind-Beziehung und -Interaktion erschöpft sich erzieherische Kompetenz nicht im Wissen um Kommunikationstechniken, Konfliktlösestrategien und Erziehungs„regeln“. Vielmehr lehrt uns der erziehungspsychologische Erkenntnisstand (vgl. Fuhrer, 2005): Kinder brauchen zwar klare Regeln, auf deren Einhaltung Eltern konsequent bestehen sollen, damit sie klare Orientierungen vermittelt bekommen, um zu wissen, welches Verhalten erwünscht ist und welches nicht. Kinder gut erziehen bedeutet aber ebenso, ihren Entwicklungsvoraussetzungen und Bedürfnissen angemessene Freiheiten zur Entwicklung ihrer Eigenständigkeit einzuräumen. Hierbei sollen Eltern ihren Kindern immer nur soviel helfen, dass sich die Kinder selbst helfen können. Und letztendlich brauchen Kinder vor allem eines: das sichere Gefühl, dass ihre Eltern sie lieben. Nichtsdestotrotz bleibt ein grundlegendes Problem stets aktuell, welches vor allem erfahrene Erzieher und Eltern kennen. Gute Erziehung lässt sich zwar wissenschaftlich begründen, aber ohne gesunden Menschenverstand, praktische Vernunft und plausible Erfahrungsgeneralisierung können wissenschaftlich begründete Prinzipien in der Erziehungspraxis kaum nutzbar gemacht werden. Erziehung bleibt eine hohe Kunst, in der psychologische Erkenntnisse einige Hilfe leisten können; das Entscheidende muss aber vom Erzieher in der konkreten Erziehungssituation mit den Kindern erspürt werden.

Literatur

- Ammermann, R.T. & Hersen, M. (Hrsg.) (1997). *Handbook of prevention and treatment of children's problems*. New York: Wiley.
- Avenevoli, S., Sessa, F.M. & Steinberg, L. (1999). Family structure, parenting practices, and adolescent adjustment: An ecological examination. In E.M. Hetherington (Hrsg.), *Coping with divorce, single parenting, and remarriage: A risk and resilience perspective* (S. 65-90). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Barber, B.K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296-3319.
- Barlow, J. (1999). *Systematic review of the effectiveness of parent-training programs in improving behavior problems in children aged 3-10 years*. Oxford: University of Oxford. Department of Public Health.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In R. Lerner, A.C. Peterson & J. Brooks-Gunn (Hrsg.), *The encyclopedia of adolescence* (Bd. I, S. 169-208). New York: Sage.
- Beilmann, A. (2003). Effektivität behavioraler Elterntrainingsprogramme: Ergebnisse zweier Pilotstudien zur Prävention dissozialen Verhaltens. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 310-323.
- Biglan, A., Mrazek, P.J., Carnine, D. & Flay, B.R. (2003). The integration of research and practice in the prevention of youth problem behaviors. *American Psychologist*, 58, 433-440.
- Briesmeister, J.M. & Schaefer, C.M. (Hrsg.) (1998). *Handbook of parent training: Parents as co-therapists for children's behavior problems*. New York: Wiley.

- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (2000). Die Ökologie des Entwicklungsprozesses. In A. Lange & W. Lauterbach (Hrsg.), *Kinder in Familie und Gesellschaft zu Beginn des 21sten Jahrhunderts* (S. 29-58). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Cedar, B. & Levant, R.F. (1990). A meta-analysis of the effects of parent effectiveness training. *American Journal of Family Therapy*, 18, 373-384.
- Cowan, P.A., Powell, D. & Cowan, C.P. (1998). Parenting interventions: A family systems perspective. In W. Damon (Hrsg.), *Handbook of child psychology* (Bd. IV: Child psychology in practice, S. 3-72). New York: Wiley.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Döpfner, M. & Lehmkuhl, G. (2002). Die Wirksamkeit von Kinder- und Jugendpsychotherapie. *Psychologische Rundschau*, 53, 157-158.
- Durlak, J.A. & Wells, A.M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 25, 115-152.
- Fletcher, A.C., Steinberg, L. & Williams-Wheeler, M. (2004). Parental influences on adolescent problem behavior: Revisiting Stattin and Kerr. *Child Development*, 75, 781-796.
- Fuhrer, U. (2005). *Lehrbuch Erziehungspsychologie*. Bern, Göttingen: Huber.
- Fuhrer, U. & Mayer, S. (2005). Familiäre Erziehung im Prozess der Akkulturation. In U. Fuhrer & H.-H. Uslucan (Hrsg.), *Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur* (S. 59-85). Stuttgart: Kohlhammer.
- Galambos, N.L., Barker, E.T. & Almeida, D.M. (2003). Parents do matter: Trajectories of change in externalizing and internalizing problems in early adolescence. *Child Development*, 74, 578-594.
- Garber, J., Robinson, N.S. & Valentiner, D. (1997). The relation between parenting and adolescent depression: Self-worth as a mediator. *Journal of Adolescent Research*, 12, 12-33.
- Gerris, J.R.M. & Grundmann, M. (2002). Reziprozität, Qualität von Familienbeziehungen und die intergenerationale Transmission von Beziehungskompetenz. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 22, 3-24.
- Gordon, T. (1994). *Die neue Familienkonferenz*. München: Heyne.
- Gordon, D. (2000). Parent training via CD-ROM: Using technology to disseminate effective prevention practices. *Journal of Primary Prevention*, 21, 227-251.
- Gray, M.R. & Steinberg, L. (1999). Unpacking authoritative parenting: Reassessing a multidimensional construct. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 574-587.
- Grolnick, W.S. & Farkas, M. (2002). Parenting and the development of children's self-regulation. In M. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting* (Bd. V: Practical issues in parenting, S. 89-110). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hahlweg, K. (1995). Zur Förderung und Verbreitung psychologischer Verfahren. Ein APA-Bericht. *Zeitschrift für Klinische Psychologie*, 24, 275-284.
- Hahlweg, K. (2003). *Wirksamkeit universeller Präventionsmaßnahmen zur Reduktion externer und interner Störungen im Kindes- und Jugendalter*. Unveröffentlichter DFG-Zwischenbericht 01.03.2001 bis 15.08.2003.
- Hahlweg, K., Kuschel, A., Miller, Y., Lübecke, A., Köppe, E. & Sanders, M.R. (2001). Prävention kindlicher Verhaltensstörungen: Triple P – ein mehrstufiges Programm zu positiver Erziehung. In S. Walper & R. Pekrun (Hrsg.), *Familie und Entwicklung* (S. 405-423). Göttingen: Hogrefe.
- Hänggi, Y. & Perrez, M. (2005). Primäre Prävention mit neuen Medien – Angebote für Eltern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 3, im Druck.
- Heinrichs, N., Saßmann, H., Hahlweg, K. & Perrez, M. (2002). Prävention kindlicher Verhaltensstörungen. *Psychologische Rundschau*, 53, 170-183.

- Herman, M.R., Dornbusch, S.M., Herron, M.C. & Herring, J.R. (1997). The influence of family regulation, connection, and psychological autonomy on six measures of adolescent functioning. *Journal of Adolescence Research*, 12, 34-67.
- Honkanen-Schoberth, P. (2002). *Elternkurse: „Starke Eltern – Starke Kinder“*. Wege zur gewaltfreien Erziehung in der Familie. Mitteilungen LJA WL 150/2002. Unter: www.lwl.org/LWL/Jugend/Landesjugendamt/Service/mitteilungen/mitt_150/1013770597_4/Programme
- Kazdin, A.E. (1997). Parent management training: Evidence, outcomes, and issues. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 1349-1356.
- Kerr, M. & Stattin, H. (2000). What parents know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment: Further support for a reinterpretation of monitoring. *Developmental Psychology*, 36, 366-380.
- Krohne, W.W. & Hock, M. (1998). Erziehungsstil. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 105-110). Weinheim: Beltz-PVU.
- Laird, R.D., Pettit, G.S., Bates, J.E. & Dodge, K.A. (2003). Parents' monitoring-relevant knowledge and adolescents' delinquent behavior: Evidence of correlated developmental changes and reciprocal influences. *Child Development*, 74, 752-768.
- Layzer, J.I., Goodson, B.D., Bernstein, L. & Price, C. (2001). *National evaluation of family support programs. Final report. Volume A: A meta-analysis*. Cambridge, MA: Abt Assoc. Inc.
- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R.K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created „social climates“. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Maccoby, E.E. & Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (Bd. IV, S. 1-101). New York: Wiley.
- Markie-Dadds, C., Sanders, M.R. & Turner, K.M.T. (2002). *Das Triple P Elternarbeitsbuch* (2. überarb. Auflage). Münster: PAG Institut für Psychologie AG.
- Patterson, G.R., DeBaryshe, B.D. & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44, 329-335.
- Patterson, G.R. & Fisher, P.A. (2002). Recent developments in our understanding of parenting: Bidirectional effects, causal models, and the search of parsimony. In M.H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting* (Bd. V: Practical issues in parenting, S. 59-88). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Perrez, M. (1994). Optimierung und Prävention im erzieherischen Bereich. In K.A. Schneewind (Hrsg.), *Psychologie der Erziehung und Sozialisation. Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie* (Bd. I: Psychologie der Erziehung und Sozialisation, S. 585-618). Göttingen: Hogrefe.
- Perrez, M. (2004). Unveröffentlichter Schlussbericht der kollektiven Expertise zum Modul 3: „Verbesserung der Eltern-Kind-Beziehung“.
- Perrez, M., Büchel, F., Ischi, N., Patry, J.-L., Thommen, B. & Kormann, A. (1985). *Erziehungspsychologische Beratung und Intervention als Hilfe zur Selbsthilfe in Familie und Schule*. Bern: Huber.
- Perrez, M., Minsel, B. & Wimmer, H. (1992). *Was Eltern wissen sollten. Eine psychologische Schule für Eltern und Erzieher*. Salzburg: Otto Müller (eine Überarbeitung ist in Vorbereitung).
- Pettit, G.S., Laird, R.D., Dodge, K.A., Bates, J.E. & Criss, M.M. (2001). Antecedents and behavior-problem outcomes of parental monitoring and psychological control in early adolescence. *Child Development*, 72, 583-598.
- Prinz, R.J. & Miller, G.E. (1994). Family-based treatment for childhood antisocial behavior: Experimental influences on dropout and engagement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 645-650.
- Röhrle, B. (2003). Prävention in Gemeinden. In M. Jerusalem & H. Weber (Hrsg.), *Psychologische Gesundheitsförderung* (S. 515-533). Göttingen: Hogrefe.
- Sanders, M.R. (1999). The Triple P-Positive Parenting program: Towards an empirically validated multi-level parenting and family support strategy for the prevention

- and treatment of child behavior and emotional problems. *Child and Family Psychology Review*, 2, 71-90.
- Schneewind, K.A. (2003). *Freiheit in Grenzen*. Eine interaktive CD-Rom zur Stärkung elterlicher Erziehungskompetenzen für Eltern mit Kindern zwischen 6 und 12 Jahren. München: Department Psychologie der Universität München.
- Schneewind, K.A. (2005). *Familienpsychologie* (3. überarb. u. erw. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schneewind, K.A. & Graf, J. (1999). Beziehungstraining – Wissen und Handeln im Kontext von Partnerschaft und Familie. In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S. 158-196). Göttingen: Hogrefe.
- Sekretich, W.J. & Dumas, J.E. (1996). The effectiveness of behavioral parent training to modify antisocial behavior in children: A meta-analysis. *Behavior Therapy*, 27, 171-186.
- Stattin, H. & Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development*, 71, 1072-1095.
- Steinberg, L., Darling, N.E. & Fletcher, A.C. (1995). Autoritative parenting and adolescent development: An ecological journey. In P. Moen, G.H. Elder & K. Lüscher (Hrsg.), *Examining lives in context* (S. 423-466). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Stevenson, D. & Baker, D. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58, 1348-1357.
- Tremblay, R.E. & Craig, W.M. (1995). Developmental crime prevention. In M. Tonry & D.P. Farrington (Hrsg.), *Building a safer society: Strategic approaches* (Bd. XIX, S. 151-236). Chicago: The University of Chicago Press.
- Tschöpe-Scheffler, S. (Hrsg.) (2005). *Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Tschöpe-Scheffler, S. & Niermann, J. (2002). Evaluation des Elternkurskonzepts „Starke Eltern – Starke Kinder“ des Deutschen Kinderschutzbundes. Forschungsbericht. Köln: Fachhochschule Köln, Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaft. Verfügbar unter: www.sw.fh-koeln.de/htdocs/person/tschoepe/Forschungsbericht.pdf
- Wild, E. & Hofer, M. (2002). Familien mit Schulkindern. In M. Hofer, E. Wild & P. Noack (Hrsg.), *Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung* (S. 216-240). Göttingen: Hogrefe.
- Prof. Dr. Urs Fuhrer, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Institut für Psychologie I, PF 4120, 39109 Magdeburg, E-Mail: urs.fuhrer@gse-w.uni-magdeburg.de